ANALISANDO A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR PARAIBANO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DIRECIONADO AO ALUNO COM DEFICIÊNCIA

José Ozildo dos Santos[1]; Rosélia Maria de Sousa Santos[2]
Vanessa da Costa Santos[3]; José Rivamar de Andrade[4]

[1]*Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba.* E-mail: joseozildo2014@outlook.com

[2]*Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba.* E-mail: roseliasousasantos@hotmail.com

[3]*Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Paraíba.* E-mail: nessacosta1995@rotmailcom

[4]*Faculdaudes Integradas de Patos*. E-mail. rivamar_andrade@hotmail.com

Resumo: Trata-se de uma pesquisa exploratória e de natureza quantitativa, que teve por objetivo analisar a percepção dos professores de uma escola pública do interior paraibano sobre a prática pedagógica direcionada ao aluno com deficiência. A população deste estudo foi composta por 87 professores vinculados à rede pública, com exercício profissional nas zonas rural e urbano, do município de Passagem, Estado da Paraíba. A amostra foi constituída por 20 profissionais da educação, que estavam presentes nos dias das coletas de dados, escolhidos de forma aleatória. Através da presente pesquisa pode-se constatar que a maioria dos profissionais entrevistados se acha qualificada para desenvolverem um processo educativo que contemple as necessidades de um aluno com deficiência. Isto porque, principalmente, durante a sua formação acadêmica, cursaram alguma disciplina que contempla a educação inclusiva. Na prática, a real habilitação para atuar na educação inclusiva é algo que somente se concretiza quando o professor passa a desenvolver um processo educativo direcionado para um aluno com deficiência. Em outras palavras, é vivenciando as particularidades da educação inclusiva que o professor passa a ter condições de nela atuar. Outra significativa conclusão proporcionada pela presente pesquisa diz respeito ao fato que na maioria das escolas onde os entrevistados trabalham existem salas de salas de atendimento educacional especializados, dotadas dos equipamentos e recursos necessários para um bom acompanhamento e promoção do processo educativo do aluno com algum tipo de deficiências. E, que há entre a maioria dos entrevistados o entendimento de que o atendimento prestado pelas salas de Atendimento Educacional Especializado é por demais positivo, contribuindo, satisfatoriamente, para o desenvolvimento do educando com deficiência. No entanto, para que o atendimento desenvolvido na sala de Atendimento Educacional Especializado seja realmente produtivo, o docente responsável por essa unidade precisa saber desenvolver uma boa relação pedagógica com o professor da sala de aula regular para assim poder avaliar melhor o desempenho do aluno que também frequenta a sala de Atendimento Educacional Especializado.

Palavras-chave: Inclusão; Ensino Regular; Desafios.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a educação é um direito universal garantindo pela Constituição Federal em vigor. Assim, diante de tal prerrogativa, todos os brasileiros têm direito a uma educação de qualidade. No entanto, essa garantia ainda está no plano da retórica, pois as pessoas que apresentam necessidades educativas especiais não usufruem desse direito de forma plena. Vários fatores contribuem para que essa situação pendure. Entretanto, o que mais contribui para isto é o fato da

sociedade brasileira ainda não possuir uma consciência formada sobre a inclusão. E, por isso, muitos ignoram que as pessoas que apresentam qualquer nível de necessidade, posam ser iguais.

Dissertando sobre a educação brasileira, Bueno (2006) afirma que a inclusão dos alunos com deficiência na escola regular ainda é algo que precisa superar diversos obstáculos, principalmente, porque muitos agentes envolvidos no processo de ensino entendem que o ato de incluir, resume-se a simples tarefa de matricular o aluno na escola e de colocá-lo em sala de aula.

Contudo, esse processo é bem mais complexo. Ele envolve significativas mudanças, especialmente, quebra de paradigmas, superação esta que deve ser iniciada na própria escola. Como instituição que tem um papel social a cumprir, a escola precisa mudar o seu perfil para melhor acolher o aluno com alguma deficiência, seja ela qual for (CORTELAZZO, 2006).

Vencidos os obstáculos de ordem conceptivas, físicas, burocráticas e estruturais, a escola tem que se voltar para a qualificação do professor que vai lidar com esse aluno. Esta, por sua vez, deve ser proporcionada através de uma formação continuada, visto que a cada dia novos desafios surgem em sala de aula quando se trabalha com alunos com deficiência. Desse entendimento, compartilham autores como Mazzotta (2007) e Mendes (2006), dentre outros, afirmando que a capacitação para esses educadores deve ser de forma continua.

É por demais importante ressaltar que o objetivo da educação inclusiva é abrir as portas da escola para acolher todas as pessoas, independentemente do grau de sua deficiência, proporcionando um convívio saudável e produtivo.

No entanto, entende Guijarro (2005) que para cumprir de forma completa esse papel, a escola deve buscar respostas educativas satisfatórias, transformando suas práticas educacionais, organizando uma assistência especializada, promovendo atividades que possam desenvolver o potencial dos alunos.

Assim, o reconhecimento da necessidade de uma melhor formação por parte do professor, visando o trabalho com alunos com deficiências e sua inserção na escola regular numa perspectiva de não segregação, justificam a escolha do tema em estudo, que tem por objetivo analisar a percepção dos professores de uma escola pública do interior paraibano sobre a prática pedagógica direcionada ao aluno com deficiência.

2 METODOLOGIA

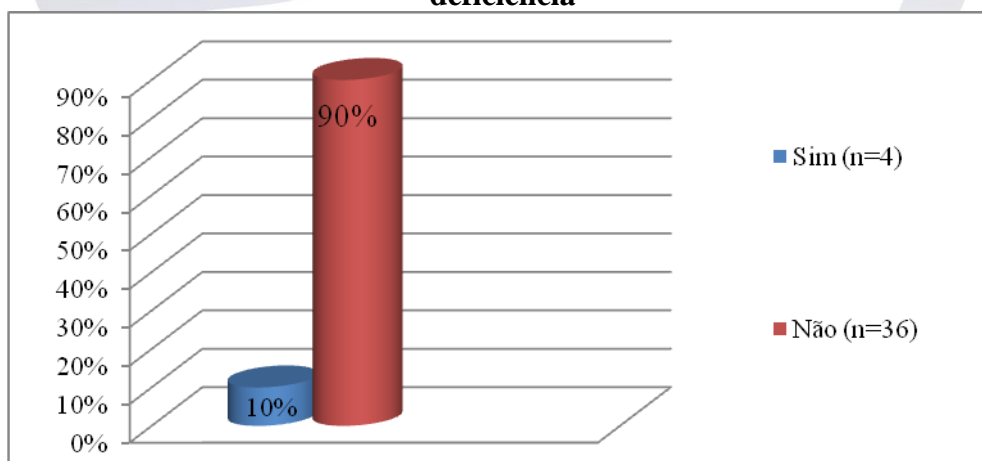
Em relação ao objeto, a presente pesquisa é classificada como sendo do tipo exploratória, possuindo uma abordagem quantitativa.

O universo de estudo foi composto pelas escolas públicas do município de Passagem, Estado da Paraíba, localizadas nas zonas urbana e rural, pertencentes à rede municipal. A população deste estudo foi composta por 87 professores vinculados à rede municipal, com exercício profissional nas zonas rural e urbano, do município de Passagem, Estado da Paraíba. A amostra foi constituída por 20 profissionais da educação, que estavam presentes nos dias das coletas de dados, escolhidos de forma aleatória.

Para atingir aos objetivos estabelecidos, desenvolveu-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica e, posteriormente, uma pesquisa de campo. Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário contendo questões subjetivas. Os dados colhidos foram apresentados em gráficos e posteriormente comentados à luz da literatura especializada.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, procurou-se saber dos entrevistados, se eles enquanto educadores consideram-se preparados para conduzirem um processo educativo que contemple as necessidades de um aluno com deficiência. O Gráfico 1 diz respeito a esse questionamento.

Gráfico 1. Distribuição dos professores quanto ao fato de se considerar ou não preparados para conduzirem um processo educativo que contemple as necessidades de um aluno com deficiência

Fonte: Pesquisa de campo, maio de 2015.

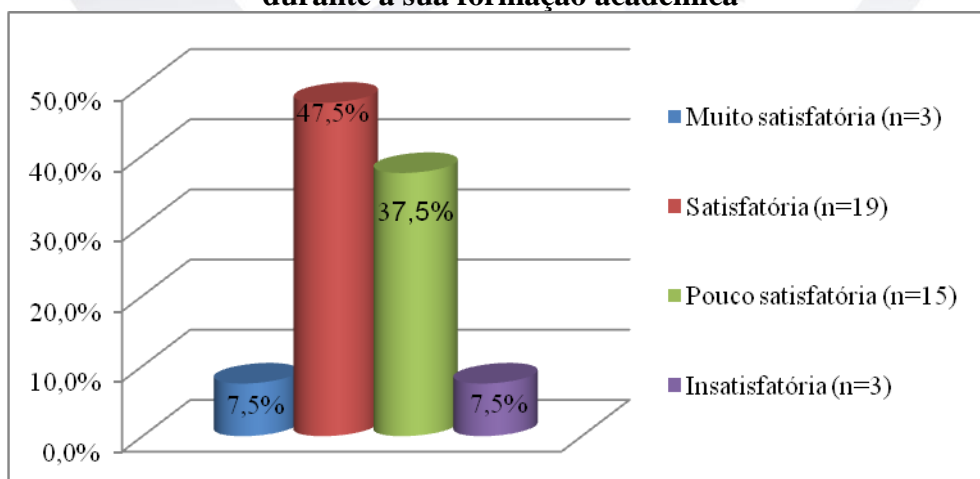
A análise do Gráfico 1 permite concluir que apenas 10% dos professores entrevistados se acham qualificados para desenvolverem um processo educativo que contemple as necessidades de um aluno com deficiência. A grande maioria (90%) não se acha qualificada para tal missão.

Na concepção de Figueira (2011, p. 35-36):

> Nenhum professor está preparado para trabalhar com a Inclusão Escolar até o momento em que chegue a sua turma um aluno a ser incluído, ou seja, ninguém em nenhuma situação está preparado para resolver algo que nunca vivenciou [...]. Mas o verdadeiro professor consciente de seu compromisso e desafio ético de educar a todos que pertencem ao seu alunado [...], o bom educador reconhece que sua formação é permanente, contínua e flexível [...]. O bom educador preocupasse com o seu processo de autoconhecimento, com a descoberta de conhecimento e interesses próprios, com suas motivações pessoais.

Na prática, a real habilitação para atuar na educação inclusiva é algo que somente se concretiza quando o professor passa a desenvolver um processo educativo direcionado para um aluno com deficiência. Em outras palavras, é vivenciando as particularidades da educação inclusiva que o professor passa a ter condições de nela atuar. Entretanto, essa atuação requer um aprendizado contínuo, partindo do princípio de que cada aluno com deficiência é um ser único. A existência de dois ou três alunos com deficiência em sala de aula coloca o professor diante de situações bastante diferentes e ele precisa saber conduzir um processo educativo que contemple as necessidades desses alunos, fazendo-os sentir como parte de um todo.

Através do segundo questionamento, indagou-se dos participantes a forma como o tema 'inclusiva' foi abordado durante a formação acadêmica de cada um. Os dados coletados, após tratamento estatístico, foram apresentados no Gráfico 2.

Gráfico 2. Distribuição dos professores quanto à forma que o tema inclusão foi abordado durante a sua formação acadêmica

Fonte: Pesquisa de campo, maio de 2015.

Com base nos dados apresentados no Gráfico 2, para 47,5% dos professores entrevistados o tema 'inclusiva' foi abordado durante a formação acadêmica destes de forma satisfatória.

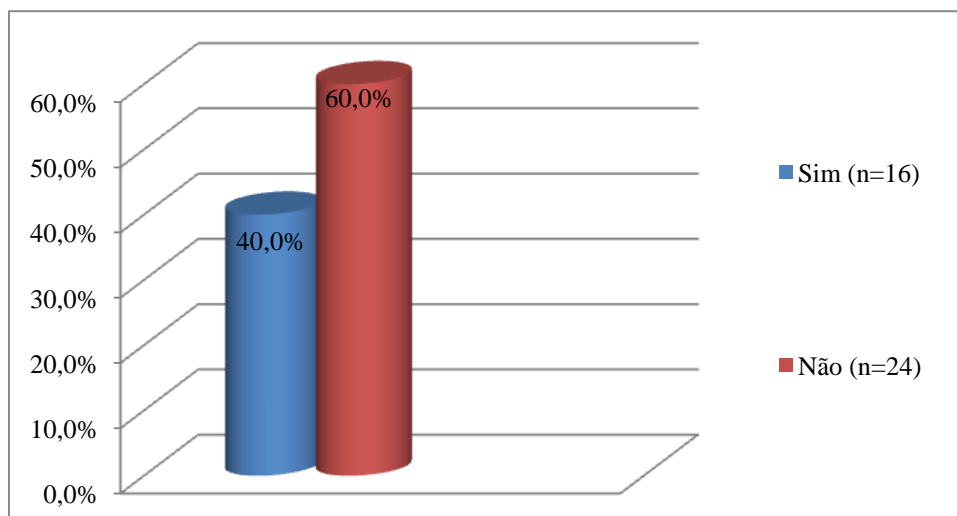
Entretanto, 37,5% afirmaram que essa abordagem se deu de forma pouco satisfatória; 7,5% declararam que foi muito satisfatória e para os demais (7,5%), insatisfatória.

Embora na inclusão tenha se registrado algumas conquistas, a abordagem quanto ao referido tema ainda não alcançou o nível necessário no processo de formação do próprio professor. Nesse sentido, Deimling e Caiado (2012, p. 60-61) destacam que:

> A ausência de uma regulamentação que obrigue a incorporação, nos currículos dos cursos de Pedagogia, de conteúdos ou disciplinas relacionadas à Educação Especial desobriga as Universidades de oferecerem em seus cursos conteúdos ou disciplinas dessa natureza. No entanto, embora seja necessário considerar a legislação vigente para a formação do Pedagogo, é preciso ir além do que ela determina se quisermos formar um professor preparado para lecionar em um sistema educacional efetivamente inclusivo.

Na prática, por não ter sido ainda contemplada pela legislação da forma que precisa ser, a educação inclusiva é pouco abordada no processo de formação do professor, no curso de pedagogia. E isto, de certa forma, vem a constituir um obstáculo na futura atuação deste profissional diante da educação infantil, ou limitar essa atuação. Assim, se o professor não recebe em sua formação, ensinamentos sobre como desenvolver uma prática pedagógica direcionada para a educação inclusiva, dificilmente será capaz de dar a sua contribuição ao processo de construção de uma escola para todos.

Através do oitavo questionamento, indagou-se dos entrevistados se eles já haviam participado de alguma capacitação sobre educação inclusiva. Os dados colhidos foram sintetizados no Gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição dos professores quanto à participação ou não em alguma capacitação sobre educação inclusiva

Fonte: Pesquisa de campo, maio de 2015.

Os dados acima apresentados mostram que 60% dos professores entrevistados ainda não participaram de uma capacitação sobre educação inclusiva. Apenas 40% dos entrevistados declararam que já participaram desse tipo de capacitação.

Esclarecem Paulon; Freitas e Pinho (2005, p. 21) que:

> A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm-se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um "lugar" na escola.

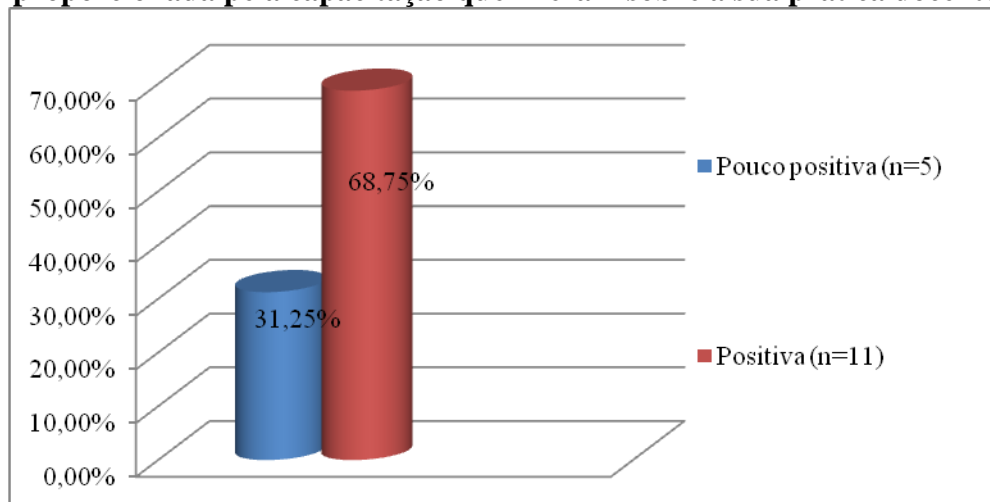
Pelo demonstrado, para atuar e a atuar bem na educação inclusiva, o professor precisa estar num processo de capacitação constante. Se durante a sua formação superior, o professor pouco teve a oportunidade de abordar a inclusão, mediante a formação continuada, este pode vir a ter acesso ao conhecimento de que necessita para melhor desenvolver em sala de aula a sua prática pedagógica, sabendo produzir um processo educativo que contemple as necessidades do aluno com deficiência, contribuindo para a sua inclusão em sua sala de aula do ensino regular.

Na concepção de Sant'Ana (2005, p. 228), para atuar na educação inclusiva:

> [...] a formação docente não pode restringir-se à participação em cursos eventuais, mas sim, precisa abranger necessariamente programas de capacitação, supervisão e avaliação que sejam realizados de forma integrada e permanente. A formação implica um processo contínuo, o qual precisa ir além da presença de professores em cursos que visem mudar sua ação no processo ensino-aprendizagem.

A formação continuada para o professor que atua na educação inclusiva não somente serve para capacitá-lo como também leva-o a refletir sobre a sua prática pedagógica, fazendo com que este possa melhor compreender as particularidades que envolver esse tipo de processo educativo.

Em ato contínuo, para aqueles que fizeram ou participaram de uma capacitação sobre educação inclusiva, indagou-se como eles classificam a contribuição dessa capacitação à sua prática docente. O Gráfico 4 apresenta os dados relativos a esse questionamento, ressaltando que nesse caso, a amostra foi reduzida para 16, que representa o número de participantes que responderam afirmativamente a questão anterior.

Gráfico 4. Distribuição dos professores quanto à forma como classificam a contribuição proporcionada pela capacitação que fizeram sobre a sua prática docente

Fonte: Pesquisa de campo, maio de 2015.

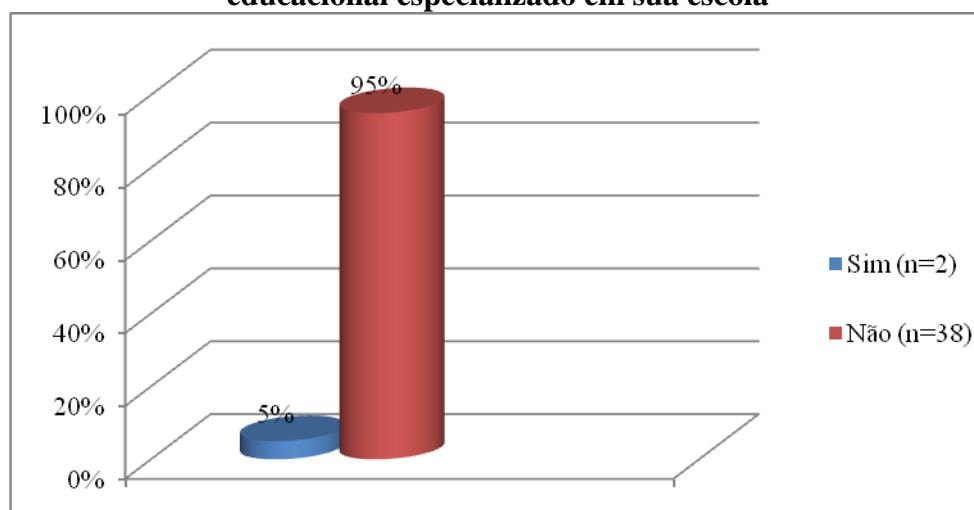
A análise dos dados apresentados no Gráfico 4 permite concluir que 68,75% dos professores entrevistados que fizeram uma capacitação sobre educação inclusiva, avaliam que essa capacitação proporcionou uma contribuição positiva à sua prática docente; 32,5% classificaram essa contribuição como sendo pouco positiva.

Na concepção de Leonardo; Bray e Rossato (2009, p. 299):

> [...] o professor no contexto inclusivo precisa de preparo para lidar com as diferenças, com a diversidade de todos os alunos. No entanto os professores, de modo geral, não têm recebido formação e capacitação suficientes para atender às diversas formas de aprendizado dos alunos.

Pelo demonstrado, nem sempre as capacitações oferecidas aos professores trazem uma contribuição efetiva à sua prática pedagógica, dando-lhe melhores condições para atuarem na educação inclusiva. Para promover a educação inclusiva, a escola precisa melhorar o processo de capacitação desenvolvido junto aos seus professores, dando-lhe um caráter permanente. Por outro lado, tem-se que reconhecer que o conhecimento proporcionado pelas palestras e/ou cursos, não é suficiente para capacitar o professor para a educação inclusiva. Para se ter um professor inclusivo é necessário muito mais do que isto. É necessário uma formação continuada e um bom conhecimento na área da Educação Especial.

Mediante o décimo questionamento indagou-se dos professores entrevistados se nas escolas onde eles atuam existem salas de atendimento educacional especializado (AEE). Os dados coletados foram sintetizados no Gráfico 5.

Gráfico 5. Distribuição dos professores quanto à existência ou não de sala de atendimento educacional especializado em sua escola

Fonte: Pesquisa de campo, maio de 2015.

Os dados apresentados no Gráfico 5, mostram que de acordo com 95% dos professores entrevistados, em suas escolas não existem salas de atendimento educacional especializados. No entanto, 5% afirmaram que em suas unidades de ensino existem tais salas.

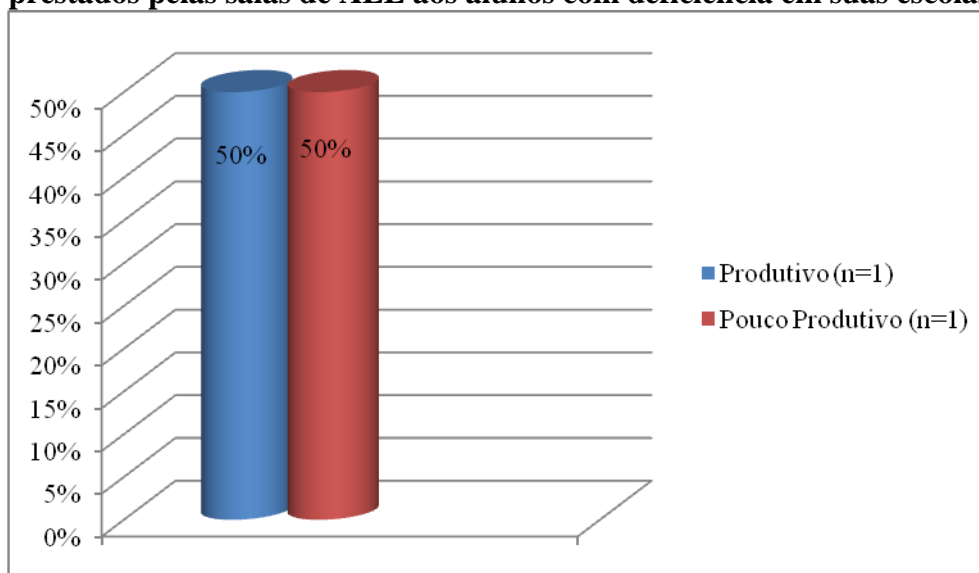
De acordo com Ropoli et al. (2010, p. 16) trata-se de:

> [...] um serviço da educação especial que [...] complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. É realizado, de preferência, nas escolas comuns, em um espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, é parte integrante do projeto político pedagógico da escola. São atendidos, nas Salas de Recursos Multifuncionais, alunos público-alvo da educação especial [...].

A sala de AEE deve ser um espaço dotado de recursos pedagógicos que possam contribuir para eliminar as barreiras existentes na escola, facilitando a participação plena dos alunos com deficiência no ensino regular. Nessa sala, as atividades desenvolvidas são diferenciadas das realizadas nas salas de aula da escolar regular. Entretanto, são atriculadas com a proposta desta escola. Nas salas de recursos multifuncionais, além dos materiais didáticos e pedagógicos, existem também uma série de equipamentos, que são utilizados por profissionais especializados no atendimento aos alunos com algum tipo de deficiência.

Nas salas de AEE, o professor responsável trabalha com alunos com diferentes deficiências. E, por essa razão, necessita de uma formação específica e de natureza continuada (FABRIS, 2011).

Em ato continuo, indagou-se daqueles participantes que responderam ‘sim’ ao questionamento anterior, como eles classificam a qualidade do atendimento prestado pelas salas de AEE aos alunos como deficiência. Os dados colhidos foram apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6. Distribuição dos professores quanto ao fato de como classificam o atendimento prestados pelas salas de AEE aos alunos com deficiência em suas escolas

Fonte: Pesquisa de campo, maio de 2015.

Analisando os dados apresentados no Gráfico 11, verifica-se que 50% dos professores entrevistados classificam o atendimento prestado pelas salas de AEE existentes em suas escolas como sendo produtivo e os demais (50%), como sendo pouco produtivo.

Em momento algum o AEE deve ser confundido com uma espécie de reforço escolar. Seu objetivo é promover o enriquecimento da habilidade cognitiva do educando, promovendo “condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular”, garantindo “serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, para que o atendimento desenvolvido na sala de AEE seja realmente produtivo, o docente responsável por essa unidade precisa saber desenvolver uma boa relação pedagógica com o professor da sala de aula regular para assim poder avaliar melhor o desempenho do aluno que também frequenta a sala de AEE. Sem essa relação aproximanada, entende Fabris (2011), que dificilmente a sala de AEE contribuirá para o processo inclusivo.

4 CONCLUSÃO

Através da presente pesquisa pode-se constatar que a maioria dos profissionais entrevistados se acha qualificada para desenvolverem um processo educativo que contemple as necessidades de um aluno com deficiência. Isto porque, principalmente, durante a sua formação acadêmica, cursaram alguma disciplina que contempla a educação inclusiva.

Verificou-se que tais profissionais após estarem em sala de aula, apenas 40% já participaram de uma capacitação sobre educação inclusiva. E isto é algo positivo porque para se produzir uma prática educativa que contemplem alunos com deficiência, é necessária uma capacitação continua.

Entretanto, pode-se constatar que aqueles professores que já participaram de uma capacitação sobre educação inclusiva, destacaram que esta proporcionou uma contribuição positiva à sua prática docente, fato que demonstra que iniciativas como esta devem ser privilegiadas.

Outra significativa conclusão proporcionada pela presente pesquisa diz respeito ao fato que na maioria das escolas onde os entrevistados trabalham existem salas de salas de atendimento educacional especializados, dotadas dos equipamentos e recursos necessários para um bom acompanhamento e promoção do processo educativo do aluno com algum tipo de deficiências. E, que estas salas encontram-se coordenadas por professores devidamente habilitados. Ademais, há entre a maioria dos entrevistados o entendimento de que o atendimento prestado pelas salas de AEE é por demais positivo, contribuindo, satisfatoriamente, para o desenvolvimento do educando com deficiência.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BUENO, J. G. S. **Educação brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2006.

CORTELAZZO, I. B. C. **Portadores de necessidades especiais, docência e tecnologias**: como vencer a exclusão? Curitiba, UTP, 2006.

DEIMLING, N. N. M.; CAIADO, K. R. M. Formação de professores para a educação inclusiva nos cursos de pedagogia das universidades públicas paulistas. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 3, p. 51-64, set.-dez., 2012.

FABRIS, H. E. In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os ‘incluídos’? **Educação Unissinos**, v. 15, n. 1, p. 32-39, jan.-abr., 2011

FIGUEIRA, E. **O que é educação inclusiva**. São Paulo: Brasiliense, 2011.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaios pedagógicos**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

LEONARDO, N. S. T.; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. **Inclusão escolar: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. Rev. Bras. Educ. Espec**., v. 15, n. 2, p. 289-306, 2009.

MAZZOTTA, M. J. S**. Educação especial no Brasil.** História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ROPOLI, E. A. et al. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, mai.-ago., 2005.